

Godau, Marc

"Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich -" Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 155-169. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Godau, Marc: "Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich -" Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 155-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152504 - DOI: 10.25656/01:15250

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152504>

<https://doi.org/10.25656/01:15250>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorbemerkung 9

Editors' note

Johannes Bilstein

Ästhetische – musische – kulturelle Bildung:

Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen 15

Aesthetic, artistic and cultural "Bildung":

Reflections from the perspective of educational science

Thomas Ott

45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion 29

45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction

Jürg Huber

„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“:

Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung

in der Deutschschweiz 45

"Craftsmen of keys and strings" vs. "Guild of researchers":

The discourse on the "right" music teacher education in

the German-speaking part of Switzerland

Wolfgang Lessing

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung –
eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen

Spezialschule für Musik Dresden 59

Pedagogical antinomies in the training of professional musicians –

a reconstructive study concerning the conjunctive experiential

space of the former "Spezialschule für Musik Dresden"

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“

Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“

Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical
development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung
Transformationsaufgaben als Herausforderungen für
einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept,
Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen
und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und
Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

*Structure and development of musical self-concept, musical
sophistication and interest in the school subject 'music'*

*An empirical long-term study of German students (9 to 17 years)
at secondary modern, inter-denominational and middle schools
as well as grammar schools*

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen
von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht:
Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

*a contribution to educational classroom research from a
music pedagogy perspective*

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung
Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines
Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse
on theory and practice*

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“

Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht

“The best thing would be if the music teacher left to have a coffee or whatever ...”

The teacher's role in self-directed learning processes in music lessons

The article examines the role of the music teacher in a self-directed learning setting that integrates informal learning practices in a school context. There is a lack of empirical research on the role of the teacher in projects, such as Musical Futures. In line with grounded theory and a systemic inquiry, four roles of the teacher were constructed from the perspectives of 12 groups who learned a song with a predominantly absent teacher. The role of teacher as leader can be found in conventional learning routines in school lessons. The teacher as mentor simplifies the learning process through the integration of the teacher's experiences. The teacher as consultant intervenes only when the group is not able to find its own solutions. And the teacher as contractee expects students to handle the task alone without intervention but within a consensual frame of the student-teacher-relationship.

Einführung

Selbstständiges und kooperatives Lernen im Musikunterricht hängen eng zusammen mit dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen (Niermann, 2012). Damit wird die traditionelle Rolle Lehrender als Besserwissende oder Wissensübermittler_in verdrängt von der ‚Neuen Rolle‘, die in Begriffen wie Ermöglicher_in, Coach, Berater_in oder Scaffolder gefasst wird (vgl. Faulstich, 2013). Trotz der Charakteristika jener Benennungen lassen sie sich in dem Punkt zusammenführen, dass Schüler_innen mehr Verantwortung im Lernprozess tragen und Lehrer_innen sie darin unterstützen.

Ein Beispiel eines solchen Unterrichts ist das britische Projekt Musical Futures, das aus der Forschung zum informellen Lernen in der Populären Musik

vor allem durch Lucy Green (2002, 2008) hervorgegangen ist. Inzwischen rezipiert auch die deutschsprachige Musikpädagogik verstärkt solche Lehr-Lern-Konzepte etwa für Musikschule (Siedenburg & Nolte, 2015), Kulturelle Bildung (Krönig, 2013) oder schulischen Musikunterricht (Evelein, 2012; Godau, 2015).

Im Fokus dieses Beitrags steht die alternative Bestimmung der Lehrer_innenrolle, die anstatt aus einer diskursiven Verortung empirisch aus der Unterrichtspraxis entwickelt wurde. Anhand von Ergebnissen aus einer eigenen Grounded-Theorie-Studie präsentiere ich vier Lehrer_innenrollen, die aus der Rekonstruktion der Lernprozesse von zwölf Gruppen dreier 9. Klassen hervorgingen. Jene erarbeiteten innerhalb von fünf Stunden im schulischen Musikunterricht einen Song selbstständig und konnten für etwa fünf Minuten pro Stunde die Lehrkraft einbeziehen, die die restliche Zeit eine Gruppe beim Musizieren anleitete.¹

Die Rolle der Lehrperson

Im Anschluss an systemtheoretische Überlegungen werden im Folgenden unter Klasse und Lerngruppe soziale Systeme innerhalb musikunterrichtlicher Situationen verstanden (Orgass, 2007). Grundlegend ist dabei die Prämisse, dass soziale Systeme als emergente Ordnungen auf der Grundlage reziproker Erwartungen und Erwartungsstrukturen entstehen (Luhmann, 1987, S. 392). Vor diesem Hintergrund ist eine soziale Rolle ein „Bündel von Verhaltenserwartungen, die ein Mitglied eines sozialen Systems zu erfüllen hat“ (Preyer, 2012, S. 57), wodurch auch die Lehrendenrolle Ergebnis von Systemdynamiken ist. Mit Luhmann (1987) sind mindestens drei Systemarten Beobachter einer solchen Rolle: Im Erziehungssystem wird die Lehrer_innenrolle (1) als normative, also enttäuschungs-feste Erwartungserwartungen musikpädagogischer Modelle konzeptualisiert, die sich an je gültigen Paradigmen orientieren. Für das Organisationssystem Schule wäre (2) zu fragen, welche Erwartungen die Musiklehrer_innenrolle von denen der gesamten Lehrer_innenschaft und anderem Schulpersonal unterscheiden. Und im unterrichtlichen Interaktionssystem wird die Rolle (3) bestimmt als (Erwartungs-)Erwartungen an eine_n Anwesende_n oder mitgliedschaftstheoretisch an ein Mitglied der Gruppe, womit auch interaktional Abwesende in den Blick geraten.²

Im Folgenden beziehe ich mich primär auf die Lehrer_innenrolle als diskursives Konzept und in Situationen des Musikunterrichts. Vor allem diskutiere ich die Lehrer_innenrolle in Musical Futures mit Bezug zum deutschsprachigen Dis-

1 Dieser Artikel greift nur einen Teilbereich meiner Forschung zum kollektiven Musizieren auf (vgl. Godau, 2015).

2 Lehrende gehören im Unterricht nicht *nicht* zur Klasse i. S. von: *hier* Klasse und Lernprozess und *dort* die Lehrperson. Schüler_innen- und Lehrer_innenrollen koevolvieren.

kurs und stelle dem die aus empirischem Material meiner Dissertationsstudie gewonnenen Rollen entgegen.

Informelles Musikhören und Musikunterricht

Der hier vorgestellte Musikunterricht ist an der Forschung zum Musikhören in informellen Kontexten orientiert. Gemeint ist das außerschulische Lernen in peerbezogenen Erfahrungskontexten bzw. Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991) wie Rock-Pop-Bands. Während Musik-(schul-)unterricht zunächst als eine von Lehrenden aufbereitete, vorstrukturierte, also formale Lernpraxis verstanden wird, bedeutet informelles als situiertes Lernen innerhalb einer Musikpraxis, „that by participating in a practice, one also learns the practice“ (Folkestad, 2006, S. 138).³

Das musikpädagogische Interesse am informellen Lernen ist besonders im Zuge der Beschäftigung mit Lebenslangem Lernen, Lerner_innenautonomie und Kompetenzen in den letzten Jahren gestiegen. Grundsätzlich ist die informell-formal-Differenz problematisch. Übersehen wird etwa, dass auch im Unterricht informell (z. B. heimlicher Lehrplan) und im Proberaum formal gelernt wird (vgl. Finney & Philpot, 2010). Eher eignet sich die Unterscheidung in informal-außerschulischen vs. formal-institutionellen Lernkontext und informell-unvorstrukturierten vs. formell-vorstrukturierten Lernprozess (vgl. Espeland, 2010). In diesem Text geht es nicht um die paradoxal anmutende Vorstellung einer Entdifferenzierung von Schule und Freizeit oder eines pädagogischen Zugriffs auf nichtpädagogische Bildungskontexte von Kindern und Jugendlichen. Projekte wie Musical Futures sind nicht mehr und nicht weniger als offener Unterricht bzw. formal-informelles Lernen.⁴ Dabei bilden Forschungsergebnisse zu außerschulischen Lernpraxen die vorgelagerte und diskursive Begründungsbasis für unterrichtliche Lernmethoden und Konzepte.

Für Green (2005) zielt die Anlehnung formaler Lernmethoden an informellen Lernpraktiken darauf ab, unterrichtliches Lernen authentischer zu gestalten. Das heißt, „we should aim, not for the authenticity of the musical *product*, but for the authenticity of the musical learning *practice*“ (ebd., S. 34). Natürlich ist die Verallgemeinerung einer Rede von *den* informellen Lernpraktiken zu kritisieren. Und offen bleibt, woran jene gewonnene Authentizität im Musikunterricht festzumachen sei. Trotz weiterer Kritikpunkte (vgl. z. B. Allsup, 2008) wird aber der Ansatzpunkt der Rolle der Schüler_innen nachvollziehbar. Sie sollen im Unterricht ähnlich Jugendlichen in Proberäumen lernen.

3 In informellen Musikpraxen wird Lernen oft ‚nur‘ als Machen beobachtet (vgl. Folkestad, 2006; Green, 2002, S. 61; Miell & Littleton, 2008, S. 43).

4 In der englischsprachigen Literatur ist die Begriffsbestimmung mitunter sehr locker, wodurch auch Lernen im offenen Unterricht als ‚informal learning‘ titulierte wird.

Völlig unzureichend behandelt wurde für derartige Settings die Rolle der Lehrperson (Babbe & Bagge, 2013). Musiklehrende sind im Unterricht relevante Umwelt (Willke, 2011) einer Lerngruppe, was sie grundsätzlich vom außerschulischen Lernen in Bands unterscheidet. Jene Lernpraktiken sind nicht als lehrerlos zu beschreiben, vielmehr sind in Bands Anleitendenrollen fluide (vgl. Folkestad, 2006; Lill, 2014). So durchzieht das Problem der Position der Lehrperson den gesamten Diskurs um eine musikdidaktisch motivierte Bezugnahme auf außerschulisches Musiklernen.

Green (2002) zeigt etwa in „How Popular Musicians Learn“ am Beispiel eines Musiklehrers, der selbst informell Schlagzeug gelernt und keine pädagogische Ausbildung durchlaufen hatte, wie dessen Unterricht von ‚traditionellen‘ Lehrmethoden geprägt war: kleinschrittiges Vorgehen (z. B. Handhaltung der Sticks) anstatt Heraushören eines Songs von der CD (ebd., S. 178).

Robinson (2010) legt dagegen in „How Popular Musicians Teach“ anhand von acht genuin informellen Musiker_innen dar, wie deren Lehren zu einem Zwischenweg tendiere. Weder spiegelte der Unterricht ausschließlich formale Bildungserfahrungen mit Lehren noch die informelle Lernpraxis wider (vgl. ebd., S. 179). Die Studie zeigt einen durch die Integration informeller Lernmethoden in die formale Unterrichtspraxis entstehenden Konflikt zwischen den Rollen auf. Während die Lehrenden – basierend auf der eigenen informellen Lerngeschichte – ihre Rolle als „facilitating autonomous learning“ (ebd., S. 229) begriffen, waren sie konfrontiert mit anderen, deutlich von informellen zu unterscheidenden Lernenden: nämlich mit Schüler_innen. Sie hatten nicht dieselbe Motivation wie ihre ‚informellen‘ Lehrer_innen, ansonsten hätten sie mitunter gar nicht erst am Unterricht teilgenommen.

Die Rolle der Lehrperson in Musical Futures

Musical Futures ist derzeit wohl das verbreitetste⁵ Konzept unterrichtlichen Rückbezugs auf informelle Lernpraktiken in der Populären Musik. In einem offenen Setting lernen Schüler_innen in selbst gewählten Gruppen selbst gewählte und ihnen bekannte Musik vorrangig aural, notationsfrei und ohne Vorstrukturierung durch eine Lehrperson (vgl. D'Amore, 2010, S. 130).

Die Ausarbeitung der Lehrer_innenrolle in Musical Futures bleibt unklar, da der Diskursanschluss mit einer Fußnote und wenigen Hinweisen, u. a. auf Rollen in demokratischen Lehr-Lern-Settings, zu kurz gerät (Green, 2008, S. 31). Überdies scheint diese Rolle ausschließlich als Differenz einer stereotypisch-traditionellen Lehrerwartung konzipiert. Anstatt einzugreifen, sollen sich Lehrende zurückhalten, anstatt Antworten zu wissen, sollen sie beobachten. Sie sollen Bedürfnisse der Lernenden analysieren und Schüler_innen beim Erreichen eigener,

5 Darunter Großbritannien, Australien, Brasilien, die USA, Kanada und Thailand.

nicht fremder Ziele begleiten und können dabei als Modell fungieren, indem sie Instrumentenstimmen vorspielen.

In der deutschsprachigen Musikpädagogik schließen etwa Siedenburg und Nolte (2015) an diesen Diskurs zur Vermittlung Populärer Musik an und schlagen eine am Peer-Lernen orientierte, weitestgehend symmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler_innen vor. Die Rolle Lehrender wandle „sich vom ‚Sage on the Stage‘ zum ‚Guide by the Side‘. So wird die Lehrkraft zum ‚Coach‘, der die Lernenden begleitet, Vorschläge macht und als Ansprechpartner bei Problemen fungiert, anstatt den Lernweg vorzugeben. Ihr kommt damit primär die Aufgabe zu, musikalische Orientierungsprozesse zu unterstützen und Hilfe bei der Realisierung selbst gesetzter (Lern-)Ziele anzubieten. Dabei überlässt sie die Entscheidungen weitgehend den Lernenden und respektiert ihre Lösungswege, sodass aktives, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen stattfinden kann“ (ebd., S. 231). Der Coach entspricht der Lehrer_innenrolle in *Musical Futures*, wird aber ermöglichtungsdidaktisch verortet. Auch bei ihnen resultiert diese Rolle aus musikpädagogischen Implikationen der Untersuchung informeller Lernprozesse. Dies gibt jedoch den Hinweis auf die zunehmende Prominenz solcher Lehrendenrollen in den Erziehungswissenschaften, was normativen Erwartungen an diese Rolle innerhalb diskursiver Linien im Erziehungssystem folgt.

Durchaus wird das Lehren in *Musical Futures* diskutiert. Für Gower (2012, S. 14) besteht die eigentliche Innovation des Konzepts in der Lehrer_innenrolle. Adams (2014) spricht vom „mostly silent educator walking around the classroom, listening to each group“ (ebd., S. 64). Dagegen sieht Karlsen (2010) eine Gefahr im Alleinlassen der Lernenden durch die Abwesenheit der Lehrperson und Allsup (2008) bemerkt: „To outside observers, music teachers who apply informal processes [...] may appear to be doing very little“ (ebd., S. 4). Ericsson, Lindgren und Nilsson (2010) beobachten bei den von ihnen untersuchten Musiklehrenden ein ideologisches Dilemma, da schulische Ziele und Aufträge mit dem Motiv konfligieren, die Ausdrucksfreiheit der Lernenden anzubahnen (ebd., S. 101). Und Rodriguez (2009) fragt grundsätzlich: „[W]hy bring informal learning into a classroom if you do not want a teacher to direct the process?“ (ebd., S. 38).

Hinzu kommt für die Umsetzung analoger Projekte an allgemeinbildenden Schulen im deutschen Bildungssystem das Problem, dass eine Übertragung der Lehrendenrolle aus anderen Schulsystemen – anderer Länder, der Erwachsenenbildung sowie anderer Schulen – nur bedingt möglich ist. Die Schieflage beruht vor allem auf einer vorrangig diskursiven Begründung. Gerade daraus erwächst die Notwendigkeit, derartige Lernkonzepte auch hierzulande zu erproben und die Spezifik der Lehre empirisch zu problematisieren.

Empirisch begründete Rollen der Lehrperson

Im Zeitraum von zweimal fünf Wochen lernten Schüler_innen in drei 9. Klassen sowohl selbstständig in Gruppen als auch angeleitet je einen Song. Erhoben wurden verbale „Daten auf Vorrat“ (Strübing, 2014, S. 31) aus Video-stimulated-recall-Interviews (vgl. Rowe, 2009) mit zwölf Gruppen (A bis L)⁶, Stundenreflexionen der Schüler_innen, Einzelinterviews mit dem Musiklehrer, einzelnen Schüler_innen sowie den Klassenlehrer_innen der Klassen.

Die Auswertung lehnte sich an konstruktivistische Varianten der Grounded Theory an (z. B. Charmaz, 2006). Forschung (= Beobachtung 2. Ordnung)⁷ kann plausible, aber kontingente Erklärungen von Wirklichkeit (re-)konstruieren und keine externe Realität abbilden (vgl. ebd., S. 178), diese bleibt der Beobachtung⁸ unzugänglich. Zudem wurde mit der systemtheoretischen Orientierung das Gruppenhandeln (= Beobachtung 1. Ordnung) in den funktionalen Kontext der Aufrechterhaltung ihrer System-Umwelt-Differenz gesetzt und die Kreiskausalität sozialer Prozesse betont (vgl. Pfeffer, 2004).

Im Rahmen dieses Forschungsansatzes wurde in den Interviews auf (Erwartungs-)Erwartungen an die Lehrperson durch zirkuläre Fragen (vgl. ebd.) Bezug genommen (z. B. Wie würde der Musiklehrer eure Proben beschreiben, hätte er sie gesehen?). Und aufgrund des komparatistischen Settings wurde die Rolle des Musiklehrers in den Interviews im Kontext der Differenz selbstständig ohne/angeleitet mit Lehrer_in thematisiert, da die Schüler_innen beide Lernformen verglichen. Dass alle Klassen denselben Musiklehrer hatten, grenzt einerseits die Reichweite meiner Ergebnisse ein, weil das qualitative Datenmaterial keine übergreifende Antwort zur Frage nach der Lehrkraft geben kann. Andererseits ermöglicht es die Rekonstruktion seiner Rolle aus Sicht der Gruppen sowie die Kontextualisierung innerhalb einer Schule.

In den Analysen der Lernprozesse tauchte die Frage nach der Rolle des Musiklehrenden in der Ausarbeitung der Kategorie *Zur Gruppe werden* auf. Hier kann lediglich angedeutet werden, dass es sich um den Prozess der Ausbildung von Strukturen handelt, die zum selbstständigen Arbeiten am jeweiligen Song und Abgrenzen vom Angeleitet-Werden befähigen. Mit der anwesenden Lehrperson werden unterrichtliche Routinen bzw. generalisierte Erwartungen aktualisiert, aufgabenbezogenen Handlungen nachzugehen und aufgabenferne Aktivität

6 Jedes Gruppenmitglied erhielt im Zuge der Anonymisierung einen Namenscode bestehend aus Gruppe (A-L), Instrumentenkürzel (Git, Voc usw.) und Geschlecht (W/M); z. B. ist ADruM in der A-Gruppe Drummer.

7 Hier aufgeführte Datenauszüge beschränken sich auf VSR-Interviews, die auch als Beobachtung 2. Ordnung (= Schüler_innen beobachten ihre Gruppe beim Beobachten) gelten können.

8 Beobachten heißt Unterscheidungen treffen als selektive Blindheit: Die Beobachtung erzeugt das Unbeobachtbare mit (vgl. Luhmann, 1987).

ten⁹ (z. B. Jammen, andere Instrumente austesten oder auf dem Handy spielen) zu unterlassen oder auf deren Abwesenheit zu verlagern.

Davon ausgehend wurde innerhalb des fokussierten Kodierens (vgl. Strübing, 2014, S. 100) die Lehrerrolle für jede einzelne Gruppe konzeptualisiert. Dabei wurden die Daten auf die Funktion des Lehrers hin befragt, also welche (Erwartungs-)Erwartungen an ihn auf welche Problemlagen des Systems reagieren. Anschließend wurden die individuellen Lehrerrollen der zwölf Gruppen im ständigen Vergleich mit den Erwartungen an angeleitetes Lernen im Musikunterricht, denen anderer Gruppen sowie mit der selbstzugerechneten Rolle des Musiklehrers voneinander unterschieden und in Beziehung zu bereits herausgearbeiteten Konzepten gesetzt. Durch diese Form der Fallabstrahierung wurden sukzessive vier Rollen (re-)konstruiert: der Musiklehrer als *Leiter*, *Mentor*, *Berater* und *Auftraggeber*. Sie weisen auf den unterschiedlichen Umgang der Gruppen mit den erwähnten Routinen hin und lassen sich auf einem Kontinuum anordnen, intervenieren oder Nichtintervenieren des Lehrers zu erwarten. Eine trennscharfe Zuordnung einer einzigen Rolle zu den einzelnen Gruppen ist nicht immer möglich, weshalb mitunter in einer Gruppe mehrere Rollen auftauchen.

Der Musiklehrer als Leiter

Die Rolle als *Leiter* beschreibt eine Beziehung starker Abhängigkeit der Gruppe vom Handeln des Musiklehrers, wobei dessen An- oder Abwesenheit entscheidend für das Arbeiten oder Nichtarbeiten der Gruppe wird. Besonders seine Reflexionen und Hilfestellungen haben einen maßgeblichen Anteil am Vorkommen im Lernprozess. In seiner Anwesenheit arbeiten die Schüler_innen nach seinen Anweisungen und erleben Fortschritt. Dies führt zur qualitativen Veränderung der Schwierigkeitsattribution der Gruppe; sobald der *Leiter* anwesend ist, wird die Aufgabe leichter. Das heißt aber auch, dass selbstständiges Arbeiten in seiner Abwesenheit gering bis gar nicht stattfindet. Dann geht die Gruppe aufgabenfernen Aktivitäten nach, wie dem Explorieren anderer Instrumente, Tanzen oder Essen usw.

Und schließlich wird die *Leiterrolle* an die Macht der Lehrperson gebunden, die sich in dessen Anwesenheit aktualisiert. Dies wird etwa im Interview der H-Gruppe beschrieben als Respekt vor dem Lehrer, „wenn man weiß, dass er einem was kann [...] er kann dir schlechte Noten geben [...] oder zum Direktor schicken“ (HGitW). Respekt heißt Macht als Erwartung negativer Sanktionen bei Unterlassen geforderter Aufgaben. Begründet wird das durch die Erwartung des Beobachtet-Werdens durch den Lehrer, gekoppelt an die Erwartung einer latent mitwirkenden, potentiellen Bewertung der eigenen Mitarbeit im Unterricht und

9 Die Differenz aufgabenbezogene vs. aufgabenferne Aktivitäten ist eine Zurechnung aus Perspektive der Schüler_innen.

die Option, für unterrichtliche Fehlleistungen zum Direktor geschickt zu werden. Aktivitäten wie Essen, Plaudern oder Herumsitzen bei gleichzeitigem Auftrag der Bearbeitung einer Aufgabe und Lehrendenanwesenheit werden von der Gruppe als mangelnde Leistung zensierbar erwartet. Es kommt nicht darauf an, dass dies auch im speziellen Fall geschieht, sondern ‚nur‘, dass es möglich ist. Legitimiert wird diese Erwartung durch den Status des Musiklehrers als Mitglied der Lehrer_innenschaft der Schule.

Die Gruppen, in denen jene Rolle auftaucht, weisen im Vergleich zu anderen für das Arbeiten am Song diffusere Gruppenstrukturen und Hierarchien auf. Sie arbeiten vor allem individuell nebeneinander und wenig gemeinsam als Gruppe. Das erklärt sich mithin durch die Form der in den Interviews geschilderten Anleitung durch den Lehrer, die sich auf das Zeigen und Erklären nur an Einzelne und nicht die gesamte Gruppe richtete. Erschwert wird dadurch jedoch die Selbstbeobachtung des Fortschritts als Gruppe, denn die Qualifizierung des eigenen Lernprozesses ist abhängig vom Lehrerurteil. Fehlt seine Einschätzung, dann „wissen [wir] ja gar nicht, ob es gut war oder nicht“ (HKlaW). Und auch eigene Leistungen der Gruppen werden dem Musiklehrer zugerechnet.¹⁰

Es lässt sich sogar sagen, dass der Musiklehrer als *Leiter* zum unsteten Mitglied der Gruppe wird. Diese Mitgliedschaft stellt für die Gruppe gewissermaßen ein mehr oder minder gewohntes Unterrichtssetting im Kontext der untersuchten Schule her: Lehrende weisen an, Schüler_innen führen durch.¹¹

Der Musiklehrer als Mentor

Die auf einem In-vivo-Code basierende Lehrerrolle als *Mentor* ist geprägt von einer hohen Wertigkeit des Wissens des Musiklehrers und einem Vertrauen der Gruppe in dieses. Er ist zwar auch eine Autoritätsperson wie der *Leiter*, unterscheidet sich aber vor allem durch die Zurechnung von Erfahrung anstatt einer Machtposition als Legitimierung seiner Interventionen. Deutlich wird im Inter-

10 Der Lehrer zeigte der B-Gruppe eine Gitarrenstimme, was zu Irritation und Stillstand der Gruppenarbeit in der vorletzten Stunde des Projekts führte. Denn durch seine Intervention wurde ihr selbst Erarbeitetes falsch und illegitim. Während sie anfangs der Vorlage aus dem Internet vertrauten, verlagerte sich mit Intervenieren des Lehrers das Vertrauen auf ihn. Die Gitarristinnen sahen sich daraufhin mit einer Situation konfrontiert, aufgrund der Disqualifizierung der eigenen Lernergebnisse mehr Lehrerhilfe einzufordern. Die vom Lehrer vorgegebene Stimme entsprach keiner Vereinfachung oder Weiterführung, sondern setzte die Gitarrengruppe auf Anfang. Siehe zur Verhinderung selbstständigen Lernens durch Intervention der Lehrkraft auch Rabenstein und Reh (2007).

11 Erwartungen an die Lehrkraft wurden bei Linton (2014) zur Herausforderung selbstständigen Arbeitens, wenn die Schüler_innen vermehrt fragten: „*When are you going to start teaching us?*“ (ebd., S. 239, Hervorhebung i. O.).

view der F-Gruppe, dass er „ja auch als Lehrer mehr ErFAHRung als wir [hat ...] wir haben das jetzt nicht so oft so als Projekt gemacht wie Herr [Musiklehrer] [... er] weiß, wie manches abläuft, und ist schon auf alles eingestellt dadurch“ (FGitM). Die Hilfe des Lehrers erhält damit für die Gruppe die Bedeutung des Annehmens von Tipps eines Experten. Und diese sind Möglichkeiten der Vereinfachung als leichtere Spielalternativen. Auch hier verbindet sich mit der Einbeziehung des Musiklehrers in den Gruppenprozess die Erwartung, dass Lehrerhilfe den Prozess vereinfacht.

Zusammengefasst ist die Rolle als *Mentor* die Erwartung einer hohen Expertise durch mannigfaltige Erfahrungen des Musiklehrers mit Formen des Klassensmusizierens. Hierin wird eine positive Einstellung gegenüber dem Lehrer eingenommen, die durch eine Zurechnung des Mehrwissens mitunter mit der Abwertung des eigenen Wissens einhergeht. Denn ein Mehr an Erfahrung auf Seiten der Lehrperson heißt im Umkehrschluss ein Weniger auf Seiten der Gruppe. Und insofern erklärt dieses Rollenkonstrukt, dass in vielen Gruppen ein Vorausgehen oder eine Kombination von lehrerzentrierter Vermittlung und selbstständigem Arbeiten präferiert wird.¹²

Der Musiklehrer als Berater

Die Rolle des *Beraters* bedeutet, dass der Musiklehrer von Gruppen aktiv hinzugezogen wird. Die Gruppen arbeiten im Allgemeinen ohne seine Hilfestellung, insbesondere bei musikalischen Fragen. In der Folge „haben wir immer die Frage: Kann ich helfen? mit NEIN beantwortet“ (EGitM).

Der Musiklehrer wird von der Gruppe bei Konflikten oder aktuell unlösbaren Problemen beansprucht. Als Beispiel sei das Zurateziehen des Musiklehrers bei den Unstimmigkeiten der D-Gruppe gegeben. Zwischen dem Schlagzeuger und dem Gitarristen war es zum Konflikt über die Spielweise des Intros gekommen. Der Musiklehrer wurde bei seinem Besuch mit diesem Problem konfrontiert und sollte gewissermaßen als Schiedsrichter über die richtige und die falsche Ansicht entscheiden. Interessant ist, dass durch die Involvierung des Musiklehrers eine Win-win-Situation durch Einführung neuer Unterschiede hergestellt wurde. Die Beobachtung der korrekten bzw. inkorrekten Spielweise wurde geändert in die Beobachtung musikalischer Parameter. Schlussendlich bekamen somit beide Parteien recht, sowohl der Schlagzeuger (*das Riff wird nicht auftaktig, sondern gerade gespielt*) als auch der Gitarrist (*der gespielte Rhythmus ist nicht falsch, sondern richtig*).

¹² Vgl. auch Andrews, 2013, S. 135.

Der Musiklehrer als Auftraggeber

Die Rolle mit der stärksten Abgrenzung zum Musiklehrer und dessen geringster aktiver Einbeziehung ist die des *Auftraggebers*. Gruppen mit einer ausgefüllten Position eines *Koordinators* (= *ein_e erfahrene_r Schüler_in als Gruppenleitende_r*) (vgl. Godau, 2015), benötigen keine Hilfe des Lehrers, lehnen diese sogar ab, denn „am besten ist, Herr [Musiklehrer] geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich“ (AGitM).

In der Gruppe übernimmt die/der *Koordinierende* alle von den Schüler_innen für Lehrendenrollen beschriebenen Funktionen: etwa Hilfe bei musikalischen Problemen wie die Zuweisung von Instrumenten, Klärung der Harmoniefolge oder des Ablaufs und Intervention bei Konflikten wie fehlender Einigung in der Songauswahl oder dem undisziplinierten Verhalten einzelner Gruppenmitglieder. Und nicht zuletzt ist ihre/seine Anwesenheit entscheidend für das Arbeiten an der Aufgabenstellung.

Die Beziehung der Gruppe zum Lehrer ist auf der einen Seite geprägt von einer Distanzierung durch die ausgrenzende Haltung der Gruppe gegenüber Lehrerinterventionen. Auf der anderen Seite zeugt vor allem das beidseitige Vertrauen in die Arbeit für Nähe zwischen Musiklehrer und Gruppe (Wissende unter Wissenden).

Diskussion

Insgesamt beschreiben die vier Musiklehrerrollen einen Rollenwechsel: Je selbstständiger die Gruppe arbeitet, desto mehr wird der *Leiter-* zum *Auftraggeber*. Andrews (2013) spricht in ihrer Studie vom *fading*: „the roles change from active teacher and passive learner to active learner and passive teacher“ (ebd., S. 129). Dies trifft den vorgetragenen Sachverhalt, indem die Lehrkraft sukzessive in den Hintergrund rückt, aber eben nie verschwindet. Gruppen erlangen ihre Selbstständigkeit durch ‚Ausgrenzung‘ des Musiklehrers. Aber die Gruppe löst die Aufgabe nicht nur für sich selbst, sondern aufgrund von Erwartungserwartungen, der Erwartung etwa, dass die Lehrkraft ein spezifisches Ergebnis erwartet. ‚Ausgrenzung‘ schließt die Lehrperson aktiv aus dem kollektiven Erarbeitungsprozess, nicht aber dem Ergebnis aus.

Und dies kann als beidseitiger Prozess betrachtet werden. Denn infolge der Verbesserung der selbstständigen Gruppen in einer der Klassen distanzierte der Musiklehrer sich von dieser und thematisierte eine schlechte Beziehung zu ihr. Auch lässt sich fragen, wie Lehrende mit Situationen umgehen, in denen sie von Lernenden abgelehnt werden müssen, damit jene selbstständig arbeiten.

Vernachlässigt man das enge Verständnis, dass Gruppen zwangsläufig auf ein ‚Wir‘ sozusagen als „*sich-selbst-bezeichnende Gruppe*“ (Preyer, 2012, S. 104) schlie-

ßen müssen, dann *ist* der Musiklehrer in der Rolle des *Leiters* Mitglied der Gruppe. Besonders Mädchengruppen tendieren zur *Leiterrolle*. Aufgrund der geringen Fallanzahl der Untersuchung kann aber nicht endgültig auf eine Genderthematik geschlossen werden. Ericsson, Lindgren und Nilsson (2010) beobachten jedoch für reine Mädchengruppen eine „distanced wait-and-see attitude“ (ebd., S. 108) und eher erfolglose Versuche der Gruppen, Verantwortung im Arbeitsprozess zu übernehmen. Auch könnte erneut eine Verbindung zur Beziehung zwischen Klasse und Musiklehrer hergestellt werden. Denn beide Mädchengruppen sind aus Klassen, die Lehrer_innen-Feedback einfordern und als gut anzuleiten beschrieben werden. Dadurch verschiebt sich der Fokus von Genderfragen hin zur Frage danach, welche schulischen Routinen innerhalb der Lernprozesse wirksam werden. Gleiches gilt auch für die Beziehung zwischen dem Musiklehrer als *Auftraggeber* und dem *Koordinierenden* als musikalisch erfahrenes Gruppenmitglied, wodurch Gruppen Routinen einer vornehmlich frontal unterrichtenden Lehrkraft der untersuchten Schule reproduzieren.

Der Musiklehrer beschreibt in Interviews vor, während und nach dem Projekt seine Rolle als *Erfahrener*. Er konzeptualisiert sein Handeln im Projekt als koordiniert von generalisierten Lehrerfahrungen mit ‚herkömmlichem‘ Musikunterricht, die als implizites Wissen zum intuitiven Erfassen der Situation der Gruppen dienen. Da wir uns hier hauptsächlich auf die Perspektiven der Gruppen (der Lehrer ist zunächst Umwelt der Gruppe) konzentrieren, soll der Hinweis genügen, dass diese Selbstverortung des Lehrers der Lehrendenrolle in Musical Futures ähnelt. Der Unterschied ist jedoch, dass er in der Rolle als *Erfahrener* wissend bleibt und Lehrende in hier angeführten Studien zu oder ähnlich Musical Futures sich als Lernende identifizieren. Im Vergleich seiner Perspektive mit der der Gruppen fällt die Ähnlichkeit der Rolle des *Erfahrenen* mit der des *Leiters* und des *Mentors* auf. Alle drei Rollen sind gekennzeichnet durch die Zurechnung einer hohen Kompetenz, die den Musiklehrer befähigt, Probleme der Gruppe lösen zu können. Diese Erwartung an den Lehrer von Gruppen und ihm selbst markiert ihn als Mitglied der schulischen Lehrer_innenschaft in der Lernsituation.

Bei Green (2008) ist die Rolle der Lehrenden in den Gruppen schwer fassbar. Das liegt einerseits an deren Doppelrolle im Setting als Mitforschende sowie Lehrende und andererseits an der eher didaktisch gesetzten, anstatt empirisch herausgearbeiteten Lehrendenrolle. Auch verwundert die Feststellung, in der ersten Stunde hätten Lehrende „no pedagogic role“ (ebd., S. 31). Denn gerade Nicht-intervenieren ist die erwartete Intervention, kennzeichnet die pädagogische Rolle.

Wendet man die vier Rollen auf Greens Studie an, so spricht gerade die am Anfang des Projekts geäußerte Angst, das Zögern, die Nervosität und Skepsis (ebd., S. 27-28) im Sinne einer Misstrauensbekundung der Lehrkräfte für die Rolle des *Leiters*, die sich im weiteren Verlaufe in Richtung *Berater* bewegt. Die Rolle des *Auftraggebers* lässt sich, vor allem bedingt durch die stärkere Einbindung

von Lehrer_inneninterventionen bereits im Setting bei Green kaum nachvollziehen. Denn Aufgabe der Lehrenden war es dort, anfänglich nicht zu intervenieren und ab der dritten Stunde aktiver einzugreifen.¹³ In der hier vorgestellten Studie war der Musiklehrer beauftragt, selbst eine Gruppe anzuleiten und einmal pro Stunde die selbstständigen Gruppen zu besuchen.

Fazit

Die vier Rollen geben Aufschluss über die Beziehung der überwiegend abwesenden Lehrperson in den untersuchten Gruppen. Der *Leiter* ist die Lösung eines fortwährenden Erwartens schulisch routinisierter Erwartungen. Die Gruppen verhalten sich wie typische, im Kontext der untersuchten Schule erwartbare Schüler_innen. Der *Mentor* bezeichnet die Anerkennung von Erfahrung und die Erwartung der Erleichterung des Arbeitens durch die Einbindung des Musiklehrers. Der *Berater* wird von der Gruppe beim Umgang mit eigenen Problemen mit der Erwartung hinzugezogen, im Anschluss weiter allein arbeiten zu können. Und der *Auftraggeber* ist die Erwartung der Gruppe, in einem vertrauensvollen Rahmen Probleme selbst bewältigen zu können.

Das Besondere an den vier Rollen ist erstens, dass die Lehrperson aus Sicht der Gruppe und nicht wie in der Literatur vorrangig aus einer didaktischen Perspektive oder der der teilnehmenden Lehrkraft beschrieben wird. Zweitens werden somit gelingende und misslingende Arbeitsprozesse in den Gruppen in Relation zur Involvierung der Lehrperson nachvollziehbar. Denn je stärker die Rolle des *Leiters* ausgeprägt ist, welche die in der Schule vorherrschende Lehrer_innenrolle widerspiegelt, desto geringer das selbstständige Arbeiten der Gruppe, desto höher die Einbindung der Lehrkraft in den Gruppenprozess und desto geringer das Vertrauen in die Leistung der Gruppe auf beiden Seiten. Das andere Extrem ist die scheinbar völlige Herauslösung der Lehrperson im Erarbeitungsprozess der Gruppe. Aber vom Fehlen einer Lehrer_innenrolle zu sprechen, greift zu kurz. Denn der *Auftraggeber* macht darauf aufmerksam, dass ein gemeinsames Ziel verfolgt wird. Der Lehrkraft muss das Ergebnis im Idealfall nur noch präsentiert werden, denn das Vertrauen seitens des Musiklehrers in die Gruppe begünstigt eine minimale Lehrendeninvolvierung etwa als derjenige, der den Raum aufschließt, die Instrumente bereitstellt oder in dessen Arbeitszeit die Gruppe den Song probt.

Jedoch sind die Grenzen zwischen den einzelnen Rollen nicht starr und besitzen hier vor allem heuristischen Wert, weshalb keine voreiligen musikpädagogischen Konsequenzen gezogen werden dürfen. Aber die Betrachtung der

13 Auch diese didaktische Entscheidung wird bei Green (2008) nicht weiter begründet, ist vermutlich Folge des „Getting worse before you get better“ (ebd., S. 52-53), wonach Gruppen sich nach anfänglichen Erfolgen ab ca. der dritten Stunde verschlechterten.

Lehrer_innenrolle macht darauf aufmerksam, künftig noch stärker Musiklernen in unterrichtlicher Alleinarbeit¹⁴ sowie Lernprozesse in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden in den Blick zu nehmen. Im Zuge der vorangegangenen Darstellungen ist zu fragen, inwiefern Lehrer_innen vorbereitet sind, selbstständiges Lernen nicht allein im Sinne positiver Beziehung zu betrachten, sondern auch mit distanzierter Haltung zur Förderung von Selbstständigkeit umzugehen.

Literatur

- Adams, M. C. (2014). *Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom. An Action Research Study*. Student Research, Creative Activity, and Performance – School of Music. Paper 70. Verfügbar unter <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=musicstudent> [10.12.2015].
- Allsup, R. E. (2008). *Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave*. Paper presented at the American Educational Research Association conference 2008, New York. <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/1%20AERA%20-%20Allsup.pdf> [29.02.2016].
- Andrews, K. (2013). Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group. *British Journal of Music Education*, 30(1), 125-148.
- Babbe, A. & Bagge, M. (2013): „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45-59). Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.
- D'Amore, A. (2010). *Musical Futures. An Approach to Teaching and Learning – Resource Pack* (2. Auflage). Paul Hamlyn Foundation: London. <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/musicalfutures2ndeditionteacherresourcepack.pdf> [29.02.2016].
- Ericsson, C., Lindgren, M. & Nilsson, B. (2010). The Music Classroom in Focus. Everyday Culture, Identity, Governance and Knowledge Formation. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok* (12), 101-116.
- Espeland, M. (2010). Dichotomies in music education – real or unreal? *Music Education Research*, 12(2), 129-139.
- Evelein, F. (2012). Interaktion, Kreativität und Autonomie. Eine Herausforderung für zeitgemäßen Musikunterricht. In M. Papst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht*

14 Alleinarbeit als Differenz von allein vs. gemeinsam bezieht sich im Unterricht auf ohne vs. mit Lehrperson. Sie ist geeigneter als selbstständig vs. unselbstständig, da Lernen immer nur selbstständig ist. Entscheidend ist das beim Vergleich von Bandproben und dem Klassenmusizieren: Bands lernen gemeinsam, Schüler_innengruppen lernen allein.

- heute 9. *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 164-176). Oldershausen: Lugert.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Finney, J. & Philpott, C. (2010). Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education*, 27(1), 7-19.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal an informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Godau, M. (2015). Der Kontext ist die Methode. Gruppenprozesse und informelle Lernmethoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 203-220). Berlin: Lit.
- Gower, A. (2012). Integrating informal learning approaches into the formal learning environment of mainstream secondary schools in England. *British Journal of Music Education*, 29(1), 13-18.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2005). *Meaning, Autonomy and Authenticity in the Music Classroom*. London: Institute of Education.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46.
- Krönig, F. K. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung*. Oberhausen: Athena.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lill, A. (2014). An analytical lens for studying informal learning in music. Subversion, embodied learning and participatory performance. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 223-247.
- Linton, L. S. (2014). *Interpretive Reproduction and Informal Music Learning in the Grade One Classroom*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <http://ir.lib.uwo.ca/etd/2059/> [29.02.2016].
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Miell, D. & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school. Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41-49.
- Niermann, F. (2012). Die Verantwortung der Lernenden und der Lehrenden im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 54(2), 35-39.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Didaktik*. Hildesheim: Olms.
- Pfeffer, T. (2004). *Das „zirkuläre Fragen“ als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie*. Heidelberg: Auer.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartung und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretation*. Wiesbaden: Springer.

- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: Springer.
- Robinson, T. (2010). *How popular musicians teach*. University of Sheffield. <http://etheses.whiterose.ac.uk/1219/> [29.02.2016].
- Rodriguez, C. X. (2009). Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 36-45. http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf [29.02.2016].
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, 11(4), 425-437.
- Siedenburg, I. & Nolte, E. (2015). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Popvermittlung in der Musikschule. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 221-236). Berlin: Lit.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (3., überarb. und erw. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (3., überarb. und erw. Auflage). Heidelberg: Carl Auer.

Marc Godau
 Universität der Künste Berlin
 Zentralinstitut für Weiterbildung
 Bundesallee 1-12
 10719 Berlin
marc.godau@appmusik.de